FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA

INITIAL AND CONTINUOUS TRAINING FOR TEACHERS: BETWEEN SPEECH AND PRACTICE

Jane do Carmo Machado
Universidade Católica de Petrópolis, PUC-RJ
Petrópolis, RJ, Brasil
jane.machado@ucp.br

Maria Celi Chaves Vasconcelos
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ
Rio de Janeiro, RJ, Brasil
maria2.celi@gmail.com

Nuno Ricardo de Oliveira
Universidade Aberta
Portugal
nrloliveira@gmail.com

Resumo. O presente artigo centra a discussão no tratamento dado por pesquisas recentes a políticas de formação inicial e continuada de professores, analisando como essas políticas articulam discurso e prática na perspectiva de melhoria das condições de trabalho e de desenvolvimento profissional dos professores, de modo a garantir a permanência de lutas e conquistas na carreira docente. A metodologia privilegiada é de natureza qualitativa e a interpretação dos dados é feita a partir de pressupostos teóricos, cujo diálogo remete aos estudos de Jenny Ozga sobre a investigação em políticas educacionais e aos de Bernadete Gatti e Marli André sobre a formação de professores. Os resultados sinalizam a necessidade de romper fragilidades e enfrentar desafios encontrados pelos professores na sua formação e trabalho docentes, assim como apresentam potencialidades a essa formação e trabalho quando consideradas as políticas educacionais instituídas/implementadas

Palavras-chave: investigação qualitativa, formação inicial e continuada, trabalho docente.

Abstract. This paper focuses the discussion on treatment given by recent researches to initial and continuous teachers training policies, analyzing how these policies articulate speech and practice from the perspective of improving working conditions and professional development of teachers in order to ensure permanent struggles and achievements in teaching career. The study privileged a qualitative methodology and data interpretation is made from theoretical assumptions based on Jenny Ozga studies of educational policies and Bernadette Gatti and Marli André researches on teacher training. The results indicate the need to break weaknesses and address challenges faced by teachers in their training and work, as well as present the potential to such training and work when considering the introdution / implementation of those educational policies.

Keywords: Qualitative Research, initial and continuous teacher training, teaching work.

INTRODUÇÃO

O presente estudo pretende, a partir da integração das reflexões e dados obtidos por três diferentes propostas de pesquisa sobre políticas de formação docente, em níveis macro e micro, tratar da avaliação de políticas públicas estabelecidas para a formação e valorização dos profissionais da educação, especialmente os professores, tendo como objetivo geral analisar como essas políticas têm contribuído para a melhoria das condições de trabalho, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores e, em particular, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem, compondo um projeto de nação que atribui à educação um papel central no desenvolvimento de um país.

No que se refere aos principais objetivos, busca-se problematizar a aplicação dessas políticas, confrontando o planejado e o realizado, o controle direto ou indireto do estado sobre as práticas de formação profissional, e as aprendizagens que ocorrem nos espaços informal e formal das redes sociais que se estabelecem entre os professores.

Assim, as preocupações com as políticas de formação de professores, considerando-se as dificuldades enfrentadas por esses profissionais em sua prática cotidiana, marcam a realização do presente estudo, fazendo a convergência entre três propostas que, embora possuam especificidades, apresentam confluência de resultados à medida que têm como foco a necessidade de se perceber a formação e a valorização dos profissionais da educação, a partir de uma dimensão que demanda a verificação das políticas instituídas para as quais são necessárias ações concretas, de modo a promover a melhoria da educação oferecida aos alunos e possibilitar o desenvolvimento dos profissionais que atuam na educação. Nesse sentido, torna-se relevante problematizar o discurso e a prática, já que o primeiro só tem significado à medida que se concretiza em ações capazes de transformar a realidade dos envolvidos.

No que se refere aos resultados, acredita-se que a investigação sobre as políticas de formação inicial e continuada de professores e de valorização dos profissionais da educação, bem como as competências exigidas aos professores a partir das novas tecnologias, revelam modos de conceber e avaliar processos de formação distintos, que podem contribuir para a reflexão crítica sobre os mesmos, com vistas a romper alguns paradigmas e a oportunizar novas aprendizagens nesse campo.

Nessa perspectiva, torna-se fundamental a realização de estudos que possam problematizar limites e possibilidades à formação docente, no que se refere à articulação da formação inicial e continuada ao trabalho docente; à exigência aos profissionais da educação de não apenas possuírem conhecimentos próprios relacionados à sua atividade docente, mas também outros conhecimentos relacionados às prerrogativas econômico-sociais e ao ideário do século XXI, que atribui aos professores e às escolas grande parte da responsabilidade pela aprendizagem dos alunos (PACHECO *et al*, 2001); às condições de exercício profissional que possam viabilizar suas ações no terreno da prática pedagógica, bem como uma literacia tecnológica, devido às tecnologias digitais já incorporadas em todos os níveis de educação e de que os alunos já são algo *expert* sem formação específica, mas com um certo conhecimento inato, dentre outras questões que, embora não sejam aqui tratadas, também são importantes.

Para tanto, o estudo em pauta trata de uma investigação qualitativa em educação, realizada a partir de uma pesquisa exploratória de políticas para a formação de professores e redes de aprendizagem, cujos procedimentos metodológicos retomam experiências de investigação, nas quais foram executadas as seguintes etapas: definição do campo de análise, caracterizado como as políticas para formação e valorização de professores descritas nos principais documentos legais em vigor; elaboração de instrumentos para a recolha de dados, essencialmente, aqueles estabelecidos nos documentos oficiais, com foco na exploração de tais documentos e sua efetividade na realidade educacional brasileira; como também a exploração de pesquisas concluídas sobre o tema; e a análise dos dados obtidos confrontados às unidades de observação.

De acordo com Ozga (2000), a definição de políticas educacionais como processos facilita a investigação porque permite acessar o desenvolvimento e aplicação desses processos por parte do governo a um "macronível". Segundo a autora:

> Acredito que um maior compromisso com investigações de cariz político em educação ajudará a diminuir o mau uso ou uma simplificação da investigação por quem elabora as leis, pois menosprezam ou ignoram as investigações que não

> sustentam as suas opções políticas, ao mesmo tempo que afirmam elaborar leis baseadas nas informações obtidas (OZGA, 2000, p.21).

A partir do exposto, os resultados das pesquisas tomadas como base para a análise das políticas de formação inicial e continuada e de valorização dos professores, ou seja, como essas políticas têm contribuído para a melhoria das condições de trabalho dos docentes, demonstram, em muitos casos, uma enorme distância entre o que diz a legislação, seus princípios, e aquilo que ocorre, de fato, nas redes públicas de educação em relação aos seus profissionais.

Assim, discute-se a maneira como tais políticas estão descritas nos documentos oficiais e sua relação com a realidade e as implicações da literacia tecnológica para o trabalho e a formação docentes. Nesse sentido, o estudo assume como premissa, considerando uma concepção teórico-empírica da temática, que a formação de professores tem que ser problematizada juntamente com as questões a ela relacionadas, já que essa não pode se constituir somente como um apêndice à agenda da política educacional de um país que pretente oferecer "educação de qualidade para todos" e observar dimensões que estão muito além das necessidades do mercado.

Embora o tema aqui trazido para o centro da discussão seja bastante complexo, a intenção é problematizá-lo e, ao problematizá-lo, possibilitar outras e novas reflexões de modo a constatar avanços, a denunciar fragilidades, assim como, pensar sobre a necessidade da educação ocupar lugar central em um projeto de país.

A FORMAÇÃO E O TRABALHO DOCENTES: DA PRÁTICA À POLÍTICA

As políticas públicas instituídas e implementadas para a formação e trabalho docentes orientam-se a partir da LDB n. 9.394/96, que traz, desde a sua promulgação, princípios e diretrizes para garantir e consolidar direitos conquistados por esses profissionais que se traduzem em dever por parte dos entes federados. Nesse sentido, a formação de professores tanto inicial como continuada surge como ponto central em discussões relacionadas aos desafios para a educação básica, à medida que relacionam à melhoria do processo de ensino-aprendizagem a articulação da formação e o trabalho docentes. Entretanto, a garantia dessa articulação está diretamente relacionada às condições de trabalho e de desenvolvimento profissional dos professores, o que, muitas vezes, não entra na pauta de discussões das políticas instituídas nos níveis micro e macro.

No caso específico do Brasil, após a promulgação da referida Lei, verificam-se diversas ofertas de cursos e programas para a formação de professores desde o governo federal até estados e municípios em todo território nacional, de modo a garantir e consolidar as prerrogativas legais, que tornam os entes federados responsáveis por criar meios para que os professores participem permanentemente de propostas de formação, o que exige a melhoria das condições de trabalho, com vistas a viabilizar e potenciar seu desenvolvimento profissional.

Da parte do governo federal, apresentam-se como principais propostas: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – criado em 2009, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – de 2013, o **Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo Integrado e ProInfo);** o ProInfantil, curso em nível médio, a distância, na modalidade Normal; o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação; o Programa de Consolidação das Licenciaturas – Pró-docência; o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – Gestar II; a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2004; tais propostas evidenciam avanços e conquistas para os professores no sentido, principalmente, de viabilizar um diálogo desses profissionais com o seu trabalho.

Cabe destacar também a criação de parcerias entre universidades e escolas de educação básica para além das dimensões relativas ao cumprimento do componente curricular obrigatório de estágio supervisionado; o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID; além de parceiras originárias de pesquisas de professores e alunos da pós-graduação lato e stricto senso e de propostas de formação continuada realizadas nas próprias escolas que tomam o trabalho docente como conteúdo de formação (MACHADO, 2015).

Todas essas políticas públicas, criadas e implementadas após a LDB n. 9.394/96, revelam, de certo modo, que as lutas dos professores para melhorar seus processos de formação a partir de uma perspectiva que dialoga com o trabalho não foram em vão, entretanto, ainda hoje, transcorridas duas

décadas da promulgação da referida Lei, há que serem ressaltados diversos desafios para a formação e o trabalho dos professores em níveis micro e macro, a partir das políticas públicas instituídas e implementadas, notadamente, em relação aos planos de carreira e às condições de trabalho dignas para o exercício da atividade docente. Infelizmente, essas políticas de formação, como também inúmeras outras não se tornaram uma realidade concreta para muitos professores brasileiros que ainda se encontram à margem, ou seja, marginalizados, no que diz respeito ao processo de formação e valorização docente.

Alguns estudos, como os de Gatti (2013), André (2015a; 2015b), André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), Machado (2015a), Dourado (2015), Imbernón (2016), Machado, Oliveira e Vasconcelos (2016) dentre muitos outros, têm problematizado questões relacionadas à formação e ao trabalho dos professores, considerando, em muitos casos, as políticas públicas instituídas e implementadas nos níveis micro e macro e que afetam diretamente tanto a formação como o trabalho dos professores. Apontam, particularmente, as dimensões meritocráticas que, na maioria dos casos, privilegiam ações individuais e não propostas de trabalho coletivo, o que pode fragilizar o processo de ensino-aprendizagem resultando em práticas fragmentadas e desatirculadas, como também limitar, ou até mesmo impedir, o avanço na perspectiva de desenvolvimento profissional que privilegia o trabalho colaborativo entre os professores; os currículos que tratam os conteúdos de fundamentos da educação e pedagógicos de modo hierarquizado; a relação teoria-prática assumida de forma dissociada; a legitimidade de propostas de formação apresentadas pelos diversos órgãos e instituições nos níveis micro e macro; as propostas de formação continuada, presencial e a distância, como processo permanente ao exercício da própria atividade docente; dentre muitas outras que merecem ocupar lugar nessa discussão que coloca formação e trabalho no centro das políticas públicas do discurso à prática.

Imbernón (2016), pensando nos países latino americanos e no estado espanhol, chama a atenção para o fato da necessidade de se proceder uma análise dos processos de formação permanente a partir da estrutura e dos próprios conteúdos de formação. Ao mesmo tempo, denuncia que há muita formação sendo oferecida e realizada pelo professorado, entretanto, constata-se, usando as palavras do autor, "paradoxalmente, há muita formação e pouca mudança" (p. 187). Tal como Giroux (1997) que sustenta ser imprescindível a participação do professor em todas as etapas implicadas no seu trabalho e, portanto, processos de formação, Imbernón defende a importância da participação dos professores nos processos de mudança não só no momento da implementação, mas em todas as etapas que estão relacionadas à concretização da mudança.

> Sem a participação do professorado, qualquer processo de inovação pode se converter em uma ficção ou em uma miragem, que pode até chegar a refletir processos imaginários, quando não simplesmente uma mera mudança técnica ou terminológica, patrocinado de cima. E é exatamente isso o que aontece em muitos países. De cima, das superestruturas, se geram mudanças prescritivas que não originam inovações nas instituições onde trabalham os profissionais da educação (IMBERNÓN, 2016, p. 187).

Assim, partindo do princípio que a formação dos professores, especialmente a continuada, potencializa mudanças no trabalho dos professores, quando, sobretudo, dialoga com esses sujeitos, é necessário que os professores se envolvam com todas as etapas implicadas para que as propostas a eles disponibilizadas possam se revelar significativas.

Nessa perspectiva, caso se pretenda que as políticas públicas instituídas e implementadas resultem em ecos positivos para a formação e o trabalho dos professores, será preciso estabelecer uma aproximação com o professorado, criando espaços e meios para que participem de fato de propostas a que estão sujeitos.

Nesse prisma, importa dizer que os professores precisam se assumir como protagonistas de seus processos de formação e de trabalho, apropriando-se, portanto, do discurso problematizador-ativo (MACHADO, 2012, 2015b), em que têm a possibilidade de refletir sobre seus próprios processos de trabalho e de formação para poder garantir um posicionamento validado pelo reconhecimento de que é fundamental a construção de um arcabouço teórico-prático capaz de sustentar as suas ações, de modo a levar a conquista de seu estatuto e desenvolvimento profissionais. Sair da condição de executor passivo de propostas de trabalho-inovação pensadas por outros, em que se privilegia o discurso da passividade (MACHADO, 2012; 2015b), a partir do qual o docente apenas reproduz o que é pensado para ele e não por ele, vai exigir desses profissionais professores um conhecimento da sua

própria profissão, das suas demandas formativas, das questões implicadas no trabalho cotidiano com os alunos, das questões políticas e econômico-sociais que atravessam o seu fazer, dentre muitas outras não menos importantes.

Em relação à formação, a articulação entre teoria e prática, assim como o "lugar" dos núcleos formativos nos currículos instituídos, merece destaque no debate sobre formação, principalmente, problematizando currículos que, muitas vezes, evidenciam a superioridade dos conhecimentos disciplinares sobre os conhecimentos didáticos e metodológicos de ensino. Gatti (2013) sustenta que práticas geram teorizações e teorizações geram práticas, portanto, desse modo é preciso olhar para a formação que está disponível nas universidades, como em tantas outras propostas de formação a que os professores se encontram submetidos, no sentido de analisá-las, defendendo que tanto nos processos de formação como de trabalho, quando se quer responder às necessidades formativas e de trabalho dos professores, faz-se essencial a indissociabilidade teoria-prática.

Em recente pesquisa (MACHADO, 2015a), os dados evidenciaram a importância atribuída pelos professores à proposta de formação da qual participavam em ateliês de formação continuada e em serviço[1], no que tange à relação estabelecida entre teoria e prática, em que identificavam que não há como separar uma da outra, mas que ambas se fortalecem criando a tal indissociabilidade, também defendida por Saviani (2009).

A escola, no Brasil, como também em outros países, tem sido apontada como locus para a realização da formação continuada e em serviço de professores[2], o que a enquadra como mais um lugar, para além da universidade, que possibilita a concretização de propostas de formação mais próximas do trabalho docente, tendo, na maioria dos casos, esse trabalho como conteúdo de formação.

Mizukami (2013) corrobora e também valida a escola como lugar de formação continuada quando defende que essa formação no trabalho possibilita a construção de conhecimentos sobre a docência, reforça a indissociabilidade entre teoria e prática, e potencia a atuação do professor como protagonista e autor de reflexões sobre o campo do conhecimento em que está inserido. Pensar a escola como espaço de formação não é tirar da universidade o lugar que vem ocupando como espaço privilegiado para a formação de professores, tanto inicial como continuada, pelo contrário, é, até mesmo, defender que a formação levada a cabo pela universidade precisa dialogar com outros espaços de formação, especialmente, com a escola que é o lugar legitimado da atividade docente que acontece em articulação com a formação, que se constitui, ou deve se constituir, como processo permanente.

Ao se assumir como instituição formativa, a escola oportuniza aos professores, tal como apontado por Machado (2015a), o acesso a sua atividade docente a partir de um outro lugar que faz com que não só eles mesmos, mas também os pares, possam debater, concordar, discordar, aprender, partilhar, refletir e agir sobre seus próprios processos de formação e trabalho, buscando encontrar coletivamente, em muitos casos, soluções, caminhos, aprendizagens, sentidos para as questões que precisam enfretar no seu dia a dia, que demandam também que esses profissionais estejam permanentemente em processo de formação.

A partir da promulgação da Lei n. 13.005/2014, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), que tem a LDB n. 9.394/96 como referência, o arcabouço legislativo em vigor apresenta em seu texto 20 metas e diversas estratégias para tratar de questões relacionadas à educação básica e à educação superior, trazendo a discussão sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e, com bastante ênfase, a formação e a valorização dos profissionais da educação, podendo-se sustentar que as políticas educacionais brasileiras, na atualidade, passam por uma "nova" fase.

[1]Encontros de professores destinados à formação continuada, nos quais, a partir de oficinas temáticas, estratégias e ações implementadas, espera-se que os professores possam desenvolver práticas formativas, no intuito de consolidar sua autoformação, como também a formação de seus pares, criando oportunidades para a geração de conhecimento pedagógico concreto, a ser implementado na escola, junto aos alunos.

[2] Machado (2015) acrescentou o conectivo "e" para reforçar a ideia de que a formação é feita na escola, no local de trabalho dos professores.

Essa Lei leva também os Estados, Municípios e o Distrito Federal a elaborarem seus próprios planos a partir da realidade específica de cada um. Essa política educacional no nível macro não só impulsionou políticas no nível micro, mas contribuiu para que muitos dos sujeitos envolvidos com o processo educacional no Brasil pudessem repensar processos de trabalho e formação e de ensino-aprendizagem.

Para além do PNE, tem-se também a Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que versa sobre as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial e continuada de professores, que defende o desenvolvimento de uma sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos (as) e nas áreas específicas de conhecimento científico. Ressalta, ainda, a unidade entre teoria e prática e a centralidade do trabalho docente como princípio educativo na formação profissional, com a possibilidade de orientação da formação de professores a partir de outros caminhos e concepções; e aponta a pesquisa como princípio cognitivo e formativo, já que essa se constitui em eixo nucleador dessa formação (DOURADO, 2015). Nessas diretrizes, a escola também surge como *locus* de formação continuada e como parte integrante da nova política de formação a ser consolidada no país, partindo do pressuposto que as atividades formativas podem ser organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica. Tal perspectiva encontra ecos na pesquisa de Machado (2015a), cujos resultados indicam a escola como *locus* significativo para a formação e o trabalho docentes. Entretanto, constata-se pelos dados que, embora a formação continuada na escola seja reconhecida e, até mesmo, garantido o seu espaço, ainda precisa romper muitas barreiras de cunho estrutural, organizacional e espistemológico para se fortalecer e enriquecer a prática pedagógica cotidiana dos professores, assim como apontar caminhos para o desenvolvimento profissional desses sujeitos. Nesse sentido, deixando de ser apenas discurso e se tornando prática real concretizada no chão da escola.

André (2015a) contribui para a problematização e contextualização de políticas de formação continuada e de inserção à prática docente a partir de estudos realizados sobre o tema desde 1990, especialmente, quando traz um breve panorama para pensar criticamente políticas, concepções, espaços de formação, sujeitos envolvidos, conteúdos de formação, desenvolvimento profissional, atividade docente, profissão, dentre outras questões que têm implicações na formação e no trabalho dos professores na perspectiva de uma educação de qualidade. Em uma análise sobre políticas de valorização do trabalho docente, a mesma autora (2015b) aborda três tipos de iniciativas: socialização de práticas exitosas, prêmios por desempenho e apoio à qualificação profissional. Sustenta que "para que essas medidas atinjam resultados mais amplos, seria conveniente desenvolver propostas de incentivo ao trabalho coletivo, às comunidades de aprendizagem e ao desenvolvimento profissional do coletivo escolar" (2015b, p. 227). Defende, ainda, a criação de um sistema de monitoramento e de avaliação para o acompanhamento dessas propostas, e denuncia o perigo de essa política de valorização profissional tender a compensar o professor individualmente, negligenciando a dimensão coletiva da formação e do trabalho docente.

Em certa medida, essas políticas de valorização do trabalho docente podem fragilizar as concepções que defendem as redes de aprendizagem, a partilha de experiências entre os professores, a partir das quais é possível ao professorado refletir e ressignificar situações problemáticas reais que acontecem no cotidiano da prática docente para poder intervir sobre elas, o desenvolvimento do trabalho coletivo, as comunidades de prática formativa na escola, tal como apontado por Imbernón (2016).

Nesse sentido, será que as políticas de formação e de valorização do trabalho docente nos níveis micro e macro, assim como esses estudos, poderão apontar pistas, a partir da instituição de um diálogo crítico, sério e emancipador, para que tanto legisladores, estudiosos e, de maneira especial, professores, possam contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e para o reconhecimento do professor como profissional, criando possibilidades para o seu próprio desenvolvimento profissional na perspectiva defendida por Day (2001)?

Talvez não seja possível, no momento, responder a tal questão, entretanto, os estudos de Gatti (2013), Dourado (2015), André (2015a; 2015b), Machado (2015a; 2015b), Imbernón (2016) não só problematizam, mas apontam caminhos para se pensar processos de formação e de trabalho docentes, à medida que defendem ser necessário trazer para o centro das discussões e da elaboração de políticas educacionais os próprios professores, como aqueles que mais adequada e legitimamente poderão dizer o que querem, esperam e necessitam das propostas de formação das quais participam, como também a necessidade de avaliar todos os aspectos que interferem no exercício de sua docência, nas dimensões

macro e micro, nomeadamente, no que tange às condições de trabalho e de desenvolvimento profissional.

André (2015a) quando discute as políticas de apoio aos docentes chama a atenção para o fato da necessidade de essas investirem em um conjunto de condições para a realização da atividade do docente tendo como pressuposto que o professor ocupa sim importante papel no sucesso da aprendizagem dos alunos, afirmando que essas e outras condições também concorrem para a concretização de uma educação que se quer de qualidade.

O foco das políticas públicas seja nos níveis micro ou macro precisam considerar todas as dimensões que perpassam o trabalho docente para que possam resultar em desenvolvimento profissional dos professores e, sobretudo, em uma educação de qualidade. É impossível instituir e implementar políticas educacionais distanciadas da realidade concreta dos alunos, dos professores, das escolas, dos contextos onde estão inseridas, da própria historicidade da profissão, de seu estatuto, das condições de trabalho, das condições socio-econômicas dos municípios, estados e do país, dentre outras, enfim, é preciso conhecer para poder legislar em favor da educação que se quer.

Assim, a partir da LDB n. 9.394/96, no Brasil, a formação de professores, inicial e continuada, considerando os documentos legais e propostas implementadas pelos entes federados, conquistou diversos avanços no que concerne a concepções, a pesquisas, aos planos de carreira, às parcerias, ao desenvolvimento profissional, dentre outros aspectos que, notadamente, saíram do discurso e se tornaram práticas efetivas em muitas redes públicas de ensino brasileiras. Contudo, verifica-se que tais avanços precisam ainda ser fortalecidos e tornados pautas de discussão e implementação de políticas para não se correr o risco de retroceder e se tornar, mais uma vez, somente discurso.

Tal posicionamento diante dos avanços conquistados e dos inúmeros desafios a serem enfrentados leva, mais uma vez, a seguinte pergunta: interessa, de fato, às classes dirigentes, respeitadas as diferenças culturais e sociais, e considerando, ainda, a extenção de todo território nacional, investir e consolidar políticas de formação inicial e continuada de qualidade para todos os professores e, consequentemente, diminuir os abismos existentes entre as escolas pública e privada, fazendo com que oportunidades iguais de formação e trabalho sejam estendidas a toda a população? Responder a essa questão tão complexa, certamente, leva a necessidade de se compreender as tramas sociais e políticas que vão muito além do que podem alcançar as determinações legais.

Importa dizer que o Brasil, no que se refere a sua governança, ainda não logrou entender o papel que a educação e uma educação de qualidade ocupa nos cenários nacional e internacional, para que o próprio país conquiste um lugar de destaque em que a escola e os seus sujeitos sejam tratados e atendidos em todas as suas necessidades.

Saviani (2009) defende que a educação deve ser o grande projeto de uma nação se essa intenciona se desenvolver em todos os aspectos:

Trata-se, pois, de eleger a educação como máxima prioridade, definindo-a como o eixo de um projeto de desenvolvimento nacional e, em consequência, carrear para ela todos os recursos disponíveis. Assim procedendo, estaríamos atacando de frente, e simultaneamente, outros problemas do país, como saúde, segurança, desemprego, pobreza, infraestrutura de transporte, de energia, abastecimento, meio ambiente etc. (SAVIANI, 2009, 153).

O mesmo autor, à época, já passados sete anos, denunciava que havia tendências que vinham predominando na educação brasileira que caminhavam na contramão dessa proposta, o que leva a apresentação de mais uma questão/reflexão: será que essas tendências se fortaleceram e tornaram invisível as que, de fato, buscam, por meio de políticas públicas sérias, oferecer a todos, alunos e professores, uma educação de qualidade em todas as suas dimensões e demandas? De certo modo, políticas públicas que só ficaram no discurso contribuíram para esse enfraquecimento que não permitiu ou limitou avanços no campo educacional do país.

O ENSINO ONLINE E EM REDE: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Somados aos problemas estruturais da formação inicial e continuada de professores que atingem todo o país, a realidade tecnológica, cada vez mais velox, como o ensino online e em rede, exigem novos processos de formação para os professores que, muitas vezes, não ocupam lugar de destaque em políticas de formação implementadas. Entretanto, seria muito ingênuo desconsiderar as inúmeras possibilidades trazidas pelas novas tecnologias, bem como a participação de professores em redes

sociais, nas quais são realizadas inúmeras experiências e trocas entre pares, como também não problematizar até que ponto os tradicionais formatos da formação inicial e continuada, já bastante criticados, podem ainda contribuir diante da ampliação das expectativas que os espaços interativos das redes sociais proporcionam. Não é possível ignorar tampouco os desafios tecnológicos colocados para a formação e o trabalho dos professores, como também suas contribuições na promoção de um ensino e formação de qualidade.

O avanço tecnológico verificado nos últimos anos e a vivência num mundo digital em que o recurso à informação ilimitada, por parte dos docentes e estudantes, é uma realidade, levam muitos professores a buscarem mais conhecimentos, de modo a ampliarem as possibilidades oferecidas por esse recurso tecnológico para a sua própria formação e dos alunos, notadamente, assumindo a urgência de se colocar em um permanente processo de formação. Tal cenário demanda medidas para que seja possível instituir uma nova política educativa nesse âmbito, o que vai acarretar aprendizagens, mudanças e investimentos de diversas ordens.

Esse campo do conhecimento vai exigir dos professores, e também dos alunos, diversas competências digitais, como também, dada a especificidade da área de conhecimento, o engajamento em processos de atualização/formação, não só continuados, mas permanentes, de modo a contribuírem para que os estudantes construam também o conhecimento digital, bem como tenham maior e mais facilitado o acesso ao processo de ensino-aprendizagem, além da criação de elementos de avaliação que se diferenciem das fórmulas estanques e desvinculadas do mundo em que vivem. Tal perspectiva apresenta-se, também, no Brasil, como um desafio que precisa ser enfrentado no campo educacional o mais breve possível. Embora algumas iniciativas já tenham sido concretizadas, é preciso garantir mais investimentos nesse campo.

Quando remetemos a outros cenários, em Portugal, por exemplo, essa norma já se constitui como expectativa, pois surge da estratégia Europa 2020 (de forma especial na Europa), que reconhece a necessidade de uma mudança fundamental da educação e da formação, para proporcionar o conhecimento, a destreza e as competências necessárias para um ensino competitivo, aproveitando as novas oportunidades que a internet permite ao processo de ensino-aprendizagem (COMISSÃO EUROPEIA, 2010). Desse modo, colocando as novas tecnologias a serviço da educação e de uma educação de qualidade.

Nessa linha, na era do mundo digital, não é possível mais pensar em práticas tão distanciadas desse contexto tecnológico. Assim, exigi-se que o professor assuma uma nova postura pedagógica, em que abandone a perspectiva que o colocava como o único conhecedor do saber e passe a ter uma postura mais voltada para aquele que pode assumir o lugar de facilitador do conhecimento, que produz os conteúdos, seleciona e organiza materiais promotores da apreensão do saber a ser construído, proporcionando uma interação do estudante com os meios tecnológicos ao dispor, com os seus pares e com o professor (OLIVEIRA, 2013). Essa postura diante da tecnologia não é dada, mas exige conhecimento e enfrentamento por parte do professor.

Para tanto, caberá ao professor aproximar-se da nova realidade com recurso à *technology enhanced learning* (aprendizagem com recurso às tecnologias), renovando e adaptando as suas metodologias de ensino (OLIVEIRA, 2014). Esse atual cenário requer competências pedagógicas específicas, devido às exigências que lhe são feitas ao nível da construção de conteúdos, gestão da aprendizagem e pela avaliação a ser realizada (OLIVEIRA, 2013; 2014).

Desse modo, a relação que existe entre a tecnologia e a pedagogia faz mudar os paradigmas das teorias educativas, exigindo do professor uma atualização/formação permanente/continuada e uma alteração dos recursos a serem utilizados para adaptar a pedagogia às tecnologias educativas atuais, utilizando as tecnologias digitais. Assim, o professor como construtor dos seus conteúdos deve ter conhecimento e domínio das diversas ferramentas e das diferentes tecnologias para a criação dos conteúdos digitais, que precisam ser mais dinâmicos e apelativos, além de fácil interpretação e leitura em "ecrã" (OLIVEIRA, 2014).

Na construção de conteúdos mais significativos, recorre-se ao suporte da tecnologia digital melhor adequado à realidade do conteúdo em si, permitindo uma maior interação dos professores e dos estudantes com os conteúdos apresentados. Nesse modelo, os estudantes são, muitas vezes, orientados para uma autoaprendizagem elaborada por meio de estratégias pedagógicas dinâmicas, tais como fazer perguntas diretas, dar conselhos e oferecer sugestões, promovendo uma autorreflexão. Considerando as inúmeras possibilidades que a tecnologia oferece, inclusive de construir conhecimento de forma autônoma, o professor deve orientar seus alunos a promoverem uma

constante partilha de conhecimentos entre eles próprios, por meio dos espaços construídos para esse fim, com a correta utilização da web social e também apresentar sempre o *feedback,* a partir dos conteúdos expostos por eles.

A instituição de políticas públicas que privilegiem a inserção da tecnologia na formação e no trabalho dos professores, requer engajamento em processos permanentes de formação na área de tecnologias digitais, visando permitir que os saberes adquiridos possam ajudá-los na orientação dos seus estudantes, levando-os a um ensino com recurso à tecnologia e à utilização correta e segura da mesma. A formação pensada sob essa configuração, marcada pela constante evolução digital do sistema educativo, poderá ocorrer também em rede (IMBERNÓN, 2016), de forma a abranger um maior número de participantes, facilitar a obtenção de conhecimentos, validar a comunicação por parte dos professores, objetivos que só se tornam viáveis conjuntamente, recorrendo-se a uma formação em regime *b/e-learning*.

A formação dos professores na literacia tecnológica torna-se uma exigência dos tempos atuais para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos e também de desenvolvimento profissional dos docentes. Com efeito, os professores e legisladores devem problematizar as contribuições das pedagogias digitais para a formação e o ensino (em todos os níveis: básico e superior), permitindo redesenhar, implementar e valorizar programas e projetos para uma formação continuada de professores em que se integrem e estejam presentes, necessariamente, as tecnologias de aprendizagem digital, especialmente, quando se busca uma educação de qualidade para todos, no mundo de hoje, que se apresenta exacerbadamente diverso de configurações educacionais anteriores.

O DOCUMENTO LEGAL E A PRÁTICA: CONFRONTOS E RESSONÂNCIAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Um exemplo de planejamento instituído de políticas para a formação inicial e continuada e valorização dos profissionais da educação, particularmente, os professores que atuam na educação básica, pode ser visualizado no Plano Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (PEE/RJ). Esse exemplo de confronto entre o documento legal e o que ocorre na prática das redes públicas constituí-se em um padrão que sobressai nas pesquisas realizadas, ou seja, os resultados demonstram que muito pouco do previsto nos documentos pode ser visualizado, integralmente, como meta atingida e concretizada.

O Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro (PEE/RJ) foi publicado por meio da Lei n. 5.597, de 18 de dezembro de 2009, e sua vigência programada para o período de dez anos, ou seja, até 2018. O PEE/RJ constitui-se no anexo da Lei n° 5.597/2009 e foi organizado em torno de seis capítulos temáticos, com 140 objetivos e metas distribuídos pelos capítulos, que vão desde a Educação Básica com 54 objetivos e metas; a Educação profissional com 22 objetivos e metas; a Educação superior com 17 objetivos e metas; o Financiamento da educação com 29 objetivos e metas; até as determinações para o Acompanhamento e avaliação do Plano. Além desses, um dos capítulos mais esperados em sua concretude, a partir do disposto no documento oficial, é o de Formação e valorização dos profissionais de educação, contando com 18 objetivos e metas, a serem alcançados no Estado, a fim de atingir um patamar de condições adequadas para a atuação dos profissionais da educação (VALLE; MENEZES; VASCONCELOS, 2010).

No início de cada um dos capítulos descritos no PEE/RJ, é apresentado um diagnóstico situacional da temática no Estado, acompanhado de tabelas e indicadores estatísticos. O capítulo relativo à formação e valorização dos profissionais de educação, está dividido em três eixos temáticos: formação inicial e continuada, condições de trabalho e salário e carreira.

Entre os objetivos e metas do PEE/RJ que se referem à formação e valorização dos profissionais de educação, destacam-se a criação de um Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, com efetiva atuação por meio de sessões semestrais ordinárias e o objetivo de discutir a Política Estadual de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, além da elaboração do plano estratégico da educação no Estado do Rio de Janeiro. Contudo, não se pode afirmar que passados sete anos da publicação do PEE/RJ, essa instância tenha se consolidado no Estado, exercendo as funções determinadas.

Embora a Seeduc informe a realização de diversas ações, constata-se que criação de fóruns específicos e permanentes de discussão em relação à formação inicial de professores, com os docentes dos cursos de nível médio, na modalidade Normal e os dos cursos de Pedagogia e licenciaturas das

Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado do Rio de Janeiro, como estabelece o Plano, ainda não ocorreu, bem como a determinação de assegurar espaços, tecnologias e programas de desenvolvimento profissional e de apoio à pesquisa, de modo que favoreçam e colaborem com o diálogo interdisciplinar, com a transformação da prática pedagógica e com a melhoria da organização curricular, em que pese seu caráter subjetivo, também parece enfrentar inúmeros obstáculos para a sua realização.

Outro aspecto priorizado no PEE/RJ refere-se à elevação do nível de titulação dos docentes nas suas respectivas áreas de atuação, de acordo com um plano trienal, ampliando as condições de acesso dos profissionais da educação, em efetivo exercício, aos cursos de mestrado e doutorado, nas modalidades à distância e presencial, em IES sediadas no Rio de Janeiro. Para avaliar a efetivação dessa meta do PEE/RJ, é preciso buscar outra legislação estadual, a Lei n. 5.451, de 22 de maio de 2009, que estabelece a responsabilidade educacional do poder público e determina que a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (Seeduc) "apresente, na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, relatório anual, que conterá os indicadores educacionais da rede pública estadual, após o término de cada ano letivo".

No Relatório anual de 2015, apresentado pela Seeduc à Comissão de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (Alerj), cumprindo o que determina a Lei de Responsabilidade Educacional, é informado que de 2011 a 2014 a Seeduc ofereceu um total de 2736 vagas de especialização, 1064 vagas de MBA e 48 vagas de Mestrado. Em 2014, foram oferecidas 112 novas vagas de especialização, 220 novas vagas de MBA e 5 novas vagas de Mestrado. Nesse mesmo ano, segundo o Relatório, a Seeduc teria oferecido também 1740 novas vagas de formação continuada regular para professores com possibilidade de complementação da carga horária para obtenção do grau de especialização.

Contudo, os números apresentados pela Seeduc a Alerj demonstram o quanto ainda é pequeno o quantitativo de professores com pós-graduação, especialmente mestrado e doutorado, atuando na rede estadual, diante do total de professores em efetivo exercício, ou seja, apenas 25% dos professores da rede pública estadual têm pós-graduação *lato sensu* e somente 2,8% possuem mestrado, com destaque para o diminuto percentual de professores com doutorado, 0,3%.

Em que pese o PEE/RJ determinar o incentivo à continuidade de estudos de todos os profissionais envolvidos no processo educativo e o investimento em formação, dentro da carga horária dos profissionais da rede estadual de ensino, além da implementação de estratégias de formação continuada a todos os docentes da rede, de forma descentralizada e em todas as regiões e municípios, com periodicidade informada no calendário letivo oficial; a realidade ainda precisa avançar bastante em relação a esse objetivo. Nem todos os professores têm acesso aos programas de formação continuada, assim como a burocracia em relação às licenças para estudos de pós-graduação não está alinhada ao que prevê o Plano.

O PEE/RJ estabelece também a necessidade de parceria com os sistemas municipais de educação e as IES públicas para a implantação de políticas de incentivo e valorização da formação docente. O que se verifica na prática é que, Estado e Municípios, na maioria das vezes, limitam suas parcerias sob o critério da geopolítica partidária, ou seja, os Municípios mais beneficiados são aqueles cujos políticos locais fazem parte da bancada do governo estadual.

Dessa forma, tais ações como a articulação interinstitucional com órgãos e IES públicas, com vistas à realização de ações governamentais para a implementação de programas de formação continuada de profissionais da rede estadual, incluindo-se as iniciativas *on line*, se restringem ao Consórcio Cederj[3], que procura dar conta de cursos destinados aos professores priorizados pelo PEE/RJ para formação continuada, ou seja, aqueles que atuam em classes de educação de jovens e adultos, de Ensino Médio Inovador, de Ensino Médio Integrado, de educação prisional e de medidas

[3] **Fundação Cecierj / Consórcio Cederj** – Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro, órgão vinculado à Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia – (SECT), desenvolve projetos nas áreas de Graduação a Distância (Consórcio Cederj); Divulgação Científica; Pré-Vestibular Social; Extensão (Formação Continuada de Professores) e Ceja – Ensino de Jovens e Adultos. Disponível em: http://cederj.edu.br/fundacao/fundacao-cecierj-consorcio-cederj/

sócio educativas, de educação especial, de educação indígena, de educação afro-brasileira e de educação no campo.

Muito embora sejam visíveis as contradições entre o dito e o realizado, no que se refere à interiorização das oportunidades de formação, cabe ressaltar que a parceria com o Consórcio Cederj, que administra a realização de cursos de formação continuada sob a modalidade de educação a distância, tem permitido a efetivação de uma política de formação continuada, na perspectiva de descentralizar as ações para o interior do Estado do Rio de Janeiro, mas sua abrangência ainda não contempla todos os segmentos e categorias profissionais, bem como as opções de formação são limitadas. Além disso, é preciso reconhecer que a própria inserção *on line* e a utilização de ferramentas da web para a autoformação ou a formação continuada ainda não são práticas que atinjam todos os professores.

Outro aspecto bastante polêmico da formação de professores que aparece reiteradas vezes na lista de dificuldades e necessidades de ampliação dos cursos de capacitação docente, diz respeito à educação especial. Vale ressaltar que consta dos objetivos e metas do PEE/RJ dar condições materiais e de formação docente para a melhoria no atendimento a alunos com deficiência e/ou aqueles com defasagem de idade/série, contribuindo para o desenvolvimento e a manutenção de uma política educacional inclusiva, eficiente e eficaz. Na prática, os problemas com a inclusão de alunos com deficiências ocorrem em grande parte das escolas, havendo denúncias que chegam ao Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro (CEE/RJ), por falta de atendimento adequado na rede estadual, bem como na rede privada. Tal situação aponta para a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores para que possam atender a esses alunos.

Mesmo a efetivação de convênios que poderiam favorecer a integração dos profissionais da Secretaria de Estado de Saúde com os profissionais da Secretaria de Estado de Educação, por meio de Fóruns, Seminários e atividades afins, identificando-se conjuntamente ações para serem desenvolvidas e condições que colaborassem com a inclusão dos alunos, bem como com a saúde do professor, nas dimensões física, mental, social e emocional, tem sido uma meta distante de ser alcançada, seja pelas condições, muitas vezes, precárias de trabalho do professor, seja pela falta de aporte financeiro para a realização de programas preventivos.

Caso fôssemos hierarquizar os problemas que assolam o magistério público brasileiro e que também afetam direta e indiretamente a formação dos quadros de professores, certamente o salário estaria entre os principais problemas listados como interferente no estímulo à carreira docente. No PEE/RJ essa preocupação já estava assinalada com a previsão de um Plano de Cargos e Salários único para todos os professores da rede pública estadual, independente da Secretaria em que estivessem atuando, garantindo carga horária semanal, isonomia salarial e enquadramento por formação e tempo de serviço. Além disso, também está estabelecida no PEE/RJ, a definição de políticas sobre a jornada de trabalho do professor, preferencialmente em tempo integral, incluindo incentivo à dedicação exclusiva. No entanto, passados sete anos, a situação tanto da jornada de trabalho, como salarial, não se alterou substancialmente e os mesmos problemas listados no final da década, em 2009, permanecem em pauta, com uma defasagem salarial que atinge a todas as categorias do magistério público, levando a constantes greves e paralisações nas redes de ensino.

Assim, somando-se aos problemas já expostos, o quadro das dificuldades entre o discurso dos dirigentes e a realidade do sistema educacional do Estado, é agravado pelos acontecimentos vividos no momento atual, culminando com o Decreto Estadual n. 45.692, de 17 de junho de 2016, que "decreta" o estado de calamidade pública, no âmbito da administração financeira do Estado do Rio de Janeiro, o que compromete, sobremaneira, instituições que já acumulavam carências em diversos âmbitos.

Esse cenário se descortina no Estado, atingindo a todos os setores da administração pública, com consequências nefastas, particularmente, para a educação, pois revela, entre outras, a impossibilidade das instituições de acompanharem as inúmeras mudanças ocorridas nos diversos campos do conhecimento, seja pela via da tecnologia, seja pela globalização das possibilidades científicas, bem como a redução do acesso às novas necessidades de profissionais "capacitados" para atuar em um contexto modificado, e para a adoção de medidas de recuperação de espaços físicos das escolas.

Todavia, pode-se afirmar que esse protagonismo de dificuldades para a efetivação de programas de formação docente que resultem em melhoria da qualidade da educação básica, não é um privilegio do estado do Rio de Janeiro, mas atinge o país como um todo.

A Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, traz em sua introdução, nada menos que treze considerações, buscando justificar a imposição da regulamentação.

Entre essas considerações argumentativas está a afirmação de que a "consolidação das normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica é indispensável para o projeto nacional da educação brasileira, em seus níveis e suas modalidades da educação", além da enumeração dos "princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada, tais como: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação", até a assertiva da "importância do profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho" (BRASIL, 2015).

Contudo, tais premissas não foram suficientes, a exemplo do que ocorreu com aquelas já descritas tanto no Plano Nacional de Educação como no Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro, e, até os dias atuais, muito pouco foi feito para uma efetiva mudança nas condições de trabalho, salário e valorização do magistério no país.

FINALIZANDO...

Os estudos aqui apresentados contribuíram para trazer para o centro das discussões questões que estão relacionadas à formação e ao trabalho dos professores, e que, como sinaliza Ozga (2000), contrariam as opções políticas em vigor, demonstrando aspectos negligenciados na formação e valorização de professores.

Nesse sentido, optou-se por apresentar mais detalhadamente o PEE/RJ, como exemplo, pois em diversos momentos essa política, no nível micro, concretizou-se apenas como discurso da legislação e não como prática. Essa incursão na pesquisa que trata do PEE/RJ revelou que para se alcançar uma articulação de ações políticas que conduzam a uma valorização dos profissionais da educação e, como consequência, uma melhoria da educação pública, é preciso que seja implementado um sistema estadual público de formação dos profissionais da educação, capaz de contemplar a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e formação continuada, como possibilidade real de melhoria da qualidade da educação básica, na perspectiva de construir uma política de profissionalização e valorização do magistério para os profissionais da educação.

Outro exemplo das contradições entre o discurso e a prática pode ser depreendido da política de formação que foi objeto de investigação de Machado (2015), que abordou a proposta de formação continuada e em serviço de professores na rede municipal de ensino de Petrópolis, Brasil, como previsto no Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PETRÓPOLIS, 2011), realizada no próprio local de trabalho, sendo elaborada e desenvolvida no coletivo de professores e dinamizada pelo orientador pedagógico. Os resultados levantados pela pesquisadora demonstraram que o envolvimento dos docentes é fundamental para o processo de reconhecimento e validação dos programas de formação, revelando suas inúmeras potencialidades. A conclusão do estudo sinaliza para a discussão, corroborada por outras pesquisas, que denotam a necessidade de tornar os professores protagonistas da sua própria formação continuada e permamente, de maneira que esse debate ganhe visibilidade e permita aprofundar diversas questões que estão diretamente relacionadas aos limites, aos desafios, às fragilidades e às possibilidades de avanço nesse campo e que precisam se tornar objeto de discussão.

Oliveira (2013; 2014), ao tratar dos desafios que se colocam nos dias de hoje aos professores para a utilização das ferramentas digitais no contexto da formação/ensino, de modo particular na formação em regime de *elearning*, evidencia a perspectiva que deveria contemplar a aprendizagem ao longo da vida, em qualquer lugar e a qualquer hora, permitindo a atualização da formação sem grandes custos. Aponta que essa oferta formação em nível do *elearning* demanda serem atendidos critérios de qualidade para que possa vir a ter efeito na prática dos professores, cumprindo o papel de ressignificação, troca e articulação de aprendizagens, privilegiadas nessa modalidade de formação. Desse modo, embora seja

possível constatar que alguns passos nessa direção já tenham sido dados, é preciso ainda que os próprios professores se coloquem no fluxo das discussões e políticas.

Esse estudo pretendeu problematizar os desafios para que políticas públicas, nos níveis micro e macro, possam avançar do discurso à prática. Nessa linha, será preciso articular legislação e prática na realidade cotidiana dos professores, no que diz respeito à sua formação e valorização profissional, o que demanda investimentos concretos, de diversas ordens, em educação e que esses possam se traduzir e se revelar em melhoria da qualidade do ensino para alunos e professores.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M; SIMÕES, R. H.S., CARVALHO, J. M; BRZEZINSKI, I. **Estado da arte da formação de professores no Brasil**. *Educ. Soc.*, 20 (68), 301-309, dez. 1999, ISSN 0101-7330.

ANDRÉ, M. **Políticas de formação continuada e de inserção à docência no Brasil**. Educação Unisinos, volume 19, número 1, janeiro/abril 2015a, p. 34-44. Doi: 10.4013/edu.2015.191.03.

_____. **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões**. *Ensaio: aval. pol. públ. educ.*, 23 (86), 213-230, fev. 2015b. ISSN 0104-4036.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil (1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 21 nov. 2015.

_____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Câmara dos Deputados. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 15 dez. 2015.

_____. **Relatório anual de 2015**. Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro, cumprindo o que determina a Lei de Responsabilidade Educacional, 2015.

_____. **Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – 2015, p. 8-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 08 de jun. 2016.

COMISSÃO EUROPEIA. **EUROPA 2020: Estratégia para um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo**. 2010. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:pt:PDF>. Acesso em 9 de out. 2016.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento Profissional de professores:* Os desafios da aprendizagem permanente. Porto, Portugal: Porto Editora, 2001 – Colecção Currículo, Políticas e Práticas.

DOURADO, L. F. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios**. Campinas, SP: Revista Educação e Sociedade. 36 (131), 299-324, abr.-jun., 2015. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf>. Acesso em 15 de dez. 2015.

GATTI, B. A. **A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores**. In: Bernadete Angelina Gatti; Celestino Alves da Silva Junior; Maria Dalva Silva Pagotto; Maria da Graça Nicoletti (Eds.). Por uma política nacional de formação de professores. São Paulo. Editora Unesp, 2013, p. 95-106.

GIROUX, H. A. *Os Professores como intelectuais*: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MACHADO, J. C. **O discurso de professores: uma contribuição para a formação continuada e em serviço de professores**. Trabalho de conclusão de estudos de Tópicos especiais em LSC - subjetividade e cultura: leituras de Bakhtin do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, RJ: PPGEUFF, 2012.

_____. **Ateliê de formação continuada e em serviço de professores: desafios e possibilidades**. 2015. 272f. Tese (Curso de Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2015a.

_____. **Os ateliês de formação na escola: uma articulação com o trabalho docente**. In Anais do XII Congresso Nacional de Educação - Educere. Formação de Professores, complexidade e trabalho docente, Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2015b, p. 34714-34727, ISSN 2176-1396.

_____; OLIVEIRA, N. R; VASCONCELOS, M. C. C. **Investigação Qualitativa em Educação: Pesquisa Exploratória de Políticas para a Formação de Professores e Redes de Aprendizagem**. In Atas do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa. Porto, Portugal, 2016, p. 156-165, ISBN: 978-972-8914-58-5.

OLIVEIRA, N. R. **A web 2.0 na formação docente**. *Livro de atas Trabalho Docente e Formação: Políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança*, 2013, p. 1291-1303. ISBN: 978-989-8471-13-0.

_____. **Literacia digital através de projetos com recurso às TIC**. In C. Ferreira; J. A. Diniz (Eds.), *Livro de Resumos do VIII Semine (Exclusão Digital),* 2014, p.29-30. Disponível em: <http://www.fmh.ulisboa.pt/semimelisboa/images/AtasSEMIME_2014.pdf>. Acesso em 20 de set de 2015.

OZGA, J. **Investigação sobre políticas educacionais**. Portugal: Porto Editora, 2000.

PACHECO, J. A; MORAES, M. C. M; EVANGELISTA, O. **Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal**. Educar, Curitiba, n.18. Editora da UFPR, 2001, p. 185-199.

PETRÓPOLIS. **Lei n. 6.870/2011 do Plano de Carreira e Remuneração dos Profissionais da Educação Pública Municipal de Petrópolis, RJ, Brasil**. Diário oficial n. 3792, publicado em 04 de agosto 2011. Disponível em: <http://www.petropolis.rj.gov.br/pmp/index.php/servicos-na-web/informacoes/diario-oficial/finish/178-setembro/3301-4547-sexta-feira-12-de-setembro-de-2014.html>. Acesso em 13 nov. 2015.

RIO DE JANEIRO**. Lei n. 5.597, de 18 de dezembro de 2009.** Institui o Plano Estadual de Educação – PEE-RJ, e dá outras providências. *Diário Oficial* [do] Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 19 dez. 2009. Disponível em: <http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/820760/lei-5597-09>. Acesso em 10 de out 2014.

RIO DE JANEIRO**. Lei n. 5.451, de 22 de maio de 2009**. Estabelece normas voltadas para a Lei de Responsabilidade Educacional do Estado do Rio de Janeiro**.** *Diário Oficial* [do] Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 25 mai. 2009. Disponível em: <http://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/231708/lei-5451-09. Acesso em 18 fev. 2014.

RIO DE JANEIRO. **Decreto Estadual n. 45.692, de 17 de junho de 2016**. Decreta estado de calamidade pública, no âmbito da administração financeira do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. *Diário Oficial* [do] Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 17 jun. 2016. Disponível em: <Diário-Oficial-do-Estado-do-RJ-17.06.2016-decreto-calamidade-pública.pdf>. Acesso em 8 de ago de 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.** Revista Brasileira de Educação v. 14 n. 40 jan./abr. 2009, p. 143-155..

VALLE, B. de B. R. do; MENEZES, J. S. da S.; VASCONCELOS, M. C. C. ***Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro:* a trajetória de uma legislação.** Rio de Janeiro: Quartet: Outras Letras, 2010.

MINIBIOGRAFIA



Jane do Carmo Machado (jane.machado@ucp.br)

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2015), com Doutorado Sanduíche na Universidade de Aveiro – Portugal. Desenvolvendo estudos de Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense. Mestrado em Educação, Especialização em Administração Escolar e Graduação em Letras – Português/Inglês pela Universidade Católica de Petrópolis. Especialização em Supervisão Escolar pela Universidade Cândido Mendes. Orientadora Escolar no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Petrópolis, RJ. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis – Brasil. Autora e coautora de comunicações em eventos nacionais e internacionais e de artigos sobre a temática formação e trabalho docente. Link para Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5000594368194730



Maria Celi Chaves Vasconcelos (maria2.celi@gmail.com)

Possui Pós-Doutorado na Universidade do Minho (UMinho-Pt). Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e Graduação em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Imaculada Conceição (Unifra). É professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Proped). Bolsista de Produtividade do CNPq. Link para Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/9511377122315447



Nuno Ricardo Oliveira (nrloliveira@gmail.com)

Licenciado em Teologia pela Universidade Católica Portuguesa (2003), mestre em Educação e Comunicação Multimédia pelo Instituto Politécnico de Santarém (2011). Encontra-se a concluir o doutoramento na Universidade Aberta. Desde set/2016 iniciou funções no e-Learning Lab da Universidade de Lisboa como Multimedia producer & e-Learning developer. Docente do ensino básico e secundário (1998-2016). Desenvolve atividade como formador especializado na formação contínua de professores e empresas nas áreas das Tecnologias da Informação e Comunicação, Web 2.0 e Formação Pedagógica de Formadores. É investigador associado do Laboratório de Educação a Distância e eLearning (LE@D) onde se encontra a desenvolver investigação sobre Redes Pessoais de Aprendizagem de investigadores. As áreas de interesse de investigação e de algumas publicações centram-se nos temas de Digital Identity, Digital Literacy, eLearning, Personal Learning Environment, Personal Learning Network, Social Media and Social Network Analysis. Link para Currículo: http://www.degois.pt/visualizador/curriculum.jsp?key=9438644030016871